

Habilidades argumentativas en contextos digitales escolares de nivel superior

Argumentative skills in scholar digital contexts of superior level

Julieta Arisbe López Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México (ENES Morelia). Morelia, México
jlopez@enesmorelia.unam.mx

Carlos González Di Pierro

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México
carlos.dipierro@umich.mx

Bernardo Enrique Pérez Álvarez

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México
bernardo.perez@umich.mx

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir un conjunto de estrategias de apropiación de argumentos en los procesos dialógicos de revisión de información y su recuperación en textos escritos específicos. El estudio se basa en la descripción y análisis de textos solicitados a tres grupos de estudiantes universitarios del área de Humanidades en una universidad mexicana, desarrollados en el marco de cursos en línea a través de la plataforma educativa de *Google (G-Suite)*, con la finalidad de observar el aumento de complejidad de tareas de escritura y su vinculación con el aprovechamiento de las voces que comunican los argumentos de un texto académico. Los resultados muestran que estos procesos no son completamente progresivos ni homogéneos, sino que presentan diferentes grados de complejidad desde los que se pueden analizar, cuando menos, tres ejes de desarrollo: 1) la adecuación de la dialogicidad al ámbito de la escritura académica, 2) el mejoramiento de la precisión argumental a partir de procesos de comparación y 3) el desarrollo de pensamiento crítico para lograr un posicionamiento enunciativo propio en los textos.

Palabras clave: escritura académica, plataformas digitales de enseñanza, polifonía argumentativa.

Abstract

The aim of this work is to describe a set of strategies of appropriation of arguments in the dialogic processes of checking information and its recovery in specific written texts. The study is based in the description and analysis of the requested texts to three groups of college students in the area of Humanities in a mexican university, developed in the frame of the online courses through the educative platform of *Google (G-Suite)*, with the purpose of watching the increasing of complexity of tasks in writing and its vinculation with the use of voices that show the arguments of an academic text. The results show that this procedures are not completely progressives or homogenous but they present different grades of complexity that can be analyzed since three axis of development: 1) the adecquation of the dialogicity to the ambit of the academic writing, 2) the improvement of the argumental precision beginning with the processes of comparison and 3) the development of critical thinking to achieve an own declarative ranking in the texts.

Key words: academic writing, digital platforms of teaching, argumentative poliphony.

1. Introducción

El desarrollo de las habilidades argumentativas en los contextos académicos (escolares) actuales no debe limitarse a ejercicios de confrontación de posturas opuestas, a la organización de argumentos lógicos, demostrables y comprobables y a cumplimentar una estructura (hipótesis, argumentos, conclusiones) que permita el intercambio entre el proponente y el oponente.

El texto argumentativo presupone la existencia de un proponente y un oponente, que puede ser individual o colectivo y de un ejercicio de dialogicidad (Bakhtin, 2008) entendida como la práctica colectiva que permite y valida la existencia de esa práctica discursiva argumentativa en un contexto social determinado, que implica, por tanto, una concepción dialógica del lenguaje (Linell, 2001). Es en este entorno donde se valida la argumentación, a favor o en contra de opiniones comúnmente admitidas. Las opiniones a favor de las doxas, de lo que se admite por la comunidad, no requieren argumentación, mientras que las contrarias, sí (Portolés, 2014).

También, se considera un elemento común, aunque no fundamental de las interacciones argumentativas, el tercero (Montes y Charaudeau, 2009); aquel que no participa de la interacción, pero que aceptará o no la conclusión o puede verse afectado por la misma.

Conviene recuperar que, para las diferentes posturas teóricas de la argumentación, cada uno de los elementos que constituyen el proceso argumentativo adquiere diferentes niveles de relevancia, aunque comparten elementos como la función referencial y una estructura profunda a partir de la cual se produce la significación y el sentido (Anscombe y Kleiber, 2001). Sin embargo, no siempre se pone de manifiesto el proceso por el cual, en una cadena argumentativa, se identifican el significado y el referente (Gutiérrez Ordoñez, 1981); lo que lleva a la dificultad para que el usuario identifique el contenido argumentativo. En este sentido, Escandell Vidal (2004) plantea que justamente estas relaciones son las que permiten establecer una categorización de estas posturas teóricas. Hay posturas como la Pragmadialéctica (Van Eemeren y Houtlosser, 2003) que proponen la funcionalización y la socialización como elementos fundamentales de la argumentación; así, se considera a la argumentación como un conjunto de actos lingüísticos con una función específica en un contexto discursivo y que suponen la interacción entre los participantes en contextos específicos.

Tradicionalmente, estos elementos constituyen el punto del acuerdo, el punto inicial de la argumentación (Van Eemeren y Grootendorts, 2011); sin embargo, desde nuestra perspectiva, el acto argumentativo se construye con un conjunto de interacciones de carácter dialógico que son parte del proceso y que, en términos generales, constituyen un tercero informativo. Es por eso que, de las tres grandes aproximaciones teóricas que discuten actualmente la argumentación: la Analítica Práctica de Toulmin (2003), la Retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y la citada postura Dialéctica de Van Eemeren y Grootendorts (2011), esta última es la que tomamos como punto de referencia debido a que, en dicha postura, los criterios de validez de un argumento están enmarcados con la conducta racional del discurso cuando se trata de resolver conflictos.

Para los dialécticos, es esencial identificar rápidamente las maniobras argumentativas y los puntos álgidos que estarían impidiendo que el conflicto pueda solucionarse, de ahí que, una cuestión fundamental, es el encontrar el camino adecuado para resolverlo a través de normas externas, es decir, defender los elementos intra e interdiscursivos no sería suficiente para la solución del conflicto.

Ahora bien, en la actualidad, los diferentes procesos argumentativos que se llevan a cabo en ámbitos académicos y escolares están supeditados al fenómeno digital, que ha sido asimilado a los hábitos de las personas en todos los grupos sociales y en distintos entornos

sociales. Así, la mayor parte de los participantes de los procesos discursivos académicos se encuentra inmersa en grandes volúmenes de información y, al mismo tiempo, puede participar activamente en múltiples discusiones a través de las redes sociales.

Si bien la disponibilidad de información favorece el intercambio y el enriquecimiento de ideas, esta conectividad demanda, también, una nueva relación con la información y las fuentes de las cuales proviene. Generalmente, se asume y enseña que la información y documentación necesaria para generar las razones válidas que se convertirán en argumentos se originan en fuentes confiables y verificadas; sin embargo, no hemos generado las estrategias que nos permitan, en la nueva situación de conectividad, discernir, elegir y jerarquizar la información.

Es nuestra postura que el acto argumentativo se compone, además, de un conjunto de interacciones dialógicas del argumentador, con la información previa al acto argumentativo y esas interacciones no se limitan a las prácticas documentales habituales como la consulta en libros, sino que se dan a través de redes sociales, publicaciones en línea y el mundo digital en general.

Esta disponibilidad informativa y de conectividad facilita procesos de dialogicidad, con diferentes posibilidades de prácticas discursivas en las que el argumentador interactúa con otros argumentadores, con distintos grupos, entre grupos y, en general, con los diferentes sectores culturales e, incluso, con culturas diferentes.

Así, las relaciones dialógicas entre el individuo y la información no se limitan a la interacción tradicional entre individuos en los contextos comunes de los ámbitos educativos y culturales; sino que se asume un diálogo, para el que el argumentador no está siempre preparado, con conjuntos de representaciones diversas (Hermans, 2001; Ferreira, Salgado & Cunha, 2006; Bakhtin, 2008) que, pueden o no, contribuir a satisfacer la necesidad informativa.

Ahora bien, el potencial de la aproximación a estas interacciones informativas como procesos dialógicos reside en asumir este proceso como un dispositivo que puede construir interacciones culturales y fomentar procesos de cambios discursivos y, por tanto, sociales. Para que estas interacciones funcionen como dispositivos, el usuario, potencial argumentador, deberá contar con las habilidades que le permitan comprender, discernir, seleccionar y segmentar los volúmenes informativos disponibles.

Es, por tanto, pertinente que los docentes se cuestionen sobre sus propias habilidades digitales para interactuar dialógicamente con la información y, sobre todo, las posibilidades de entrenamiento de estas habilidades, en el entendido de que el acto argumentativo es la parte final de un proceso dialógico compuesto de interacciones previas y que, de no disponer de estos mecanismos, probablemente, nos encontremos ante reproducciones acrílicas, incoherentes y contradictorias de conjuntos informacionales.

El objetivo de este trabajo es describir un conjunto de estrategias de apropiación de argumentos en los procesos dialógicos de revisión de información y su recuperación en textos escritos específicos, de tal manera que se pueda observar el aumento de complejidad de tareas de escritura y su vinculación con el aprovechamiento de voces que muestran los argumentos de un texto académico. Estos procesos no son completamente progresivos ni homogéneos, sino que presentan diferentes grados de complejidad desde los que se pueden analizar algunos ejes de desarrollo, como el distanciamiento del carácter oral de la comunicación para acercarse a uno escrito, el reconocimiento de las voces que se convocan en un texto con recursos de citación y de discurso referido, así como el desarrollo de una perspectiva crítica en tareas de lectura y de comparación de argumentos.

Proceso argumentativo y géneros discursivos

Bajo una perspectiva didáctica como la que adoptamos en este estudio, los estudiantes argumentan mejor y establecen relaciones lingüísticas pragma-dialécticas más cohesionadas y coherentes cuando se les conmina a utilizar puntos de vista críticos en las discusiones, ya que tienen la consciencia de participar activamente en el intercambio de ideas, aún y cuando se esté haciendo por escrito. Por eso es que debemos procurar que el trabajo argumentativo se lleve a cabo de manera constante en las clases, en los trabajos de clase y en las tareas; sobre todo en asignaturas del área de Humanidades como las que aquí se analizan, la mejora de las habilidades argumentativas del estudiantado pasa por la práctica constante y por el uso de diferentes situaciones de comunicación. Para van Eemeren (1996), “la competencia argumentativa es una disposición compleja cuya maestría es gradual y relativa a una situación de comunicación precisa y sólo puede ser evaluada correctamente en función de los mecanismos inherentes a un contexto de comunicación” (p.13).

Es importante destacar que un análisis del proceso argumentativo como el que realizamos en estas investigaciones, no puede ser concebido sin la noción de género discursivo (Bajtin, 2003; Charaudeau, 2012; Raible, 1988; entre otros) y con algunos criterios de distinción entre ellos, como señala Martínez Solís (2015), “el uso del lenguaje está enmarcado en los géneros discursivos. Cuando aprendemos a hablar, lo hacemos a través de la modelización que nos impone el género discursivo cotidiano del ámbito social en el que nos encontremos” (p.37).

De ahí que cada género discursivo está inevitablemente ligado a ciertas prácticas sociales y, si consideramos que nuestra sociedad se ha vuelto cada vez más compleja, las prácticas comunicativas han transitado por una serie de cambios bastante drásticos, haciendo que los usos del lenguaje también se estén modificando de manera considerable. La selección de las palabras que habrán de utilizarse para argumentar en determinados textos dependerá entonces tanto de la estrategia argumentativa como de los temas, sujetos y demás situaciones de comunicación que tendremos siempre que considerar (López Vázquez, 2020), pero sin perder de vista que un género discursivo contiene diferentes situaciones de enunciación, las mismas que determinan las formas textuales de los enunciados en específico.

Lo que arrojan estas investigaciones es que al alumnado lo que le falta es precisamente eso: un entrenamiento adecuado para distinguir géneros discursivos con la consciencia de que cada género requiere no solo un lenguaje diferente, sino también otro tipo de construcciones semánticas, morfológicas, sintácticas y enunciativas. Comprender a cabalidad que no es lo mismo argumentar en situaciones de enunciación, como el género periodístico, el comentario crítico, un discurso político, uno religioso, una tesis, un informe, etc., aún y cuando pudiese tratarse en todos los casos de argumentación formal emitida por escrito.

Sucede de igual manera cuando se consideran diferentes áreas del conocimiento. Al tratarse de textos académicos como los que describimos aquí, el estudiante debe tener claro que cada disciplina tiene una situación de enunciación propia que requiere construcciones textuales en específico. De ahí que, no será igual elaborar un texto de geografía que uno de biología, de economía, de historia, de arquitectura o de física, por más que en todos ellos llamemos, por ejemplo, tesis, informe o trabajo de investigación al trabajo final que se presenta para obtener el grado.

Así, podemos hablar de macro y micro estructuras de las situaciones de enunciación y de las situaciones de comunicación, que serán las que determinen la selección léxica, discursiva, para escribir el texto argumentativo. En virtud de que el género discursivo está

ligado a las prácticas sociales, como ya lo comentamos, habrá tantos como prácticas humanas pueda haber y, por otro lado, habrá colectividades donde se practiquen más unos géneros que otros o, quizá, que puedan surgir nuevos géneros (como por ejemplo los chats virtuales) o algunos otros desaparecer o dejar de ser funcionales para esas comunidades (como el caso de la correspondencia epistolar).

En todo caso, como veremos más adelante en los ejemplos del análisis, el estudiantado, en la actualidad, tiene presente que se dan estos cambios socio-comunicativos, pero le cuesta trabajo distinguirlos a la hora de plasmar sus argumentos en diferentes textos. “El género discursivo está relacionado con los grados de complejidad de las sociedades, pues, sintetiza la relación entre práctica social y uso del lenguaje en una situación específica y está, por tanto, relacionado con la evolución misma de las sociedades y del lenguaje” (Martínez Solís, 2015, p. 50). Para la mencionada autora, los géneros discursivos se materializan a través del enunciado mismo y su forma típica en relación al tema, el estilo y los modos de organización.

Estas características dinámicas de los géneros discursivos, que pueden estudiarse entre diversos textos, tanto en el eje sincrónico como diacrónico, demuestran que el aprendizaje y dominio de las habilidades argumentativas para la construcción de textos académicos debe adaptarse a este carácter procedimental de ajuste a las necesidades comunicativas dialógicas (Linell, 2001), por una parte, pero a la vez a la adopción de estrategias discursivas que recuperan el conocimiento discursivo de quien escribe. Es aquí donde el proceso dialógico de construcción de textos argumentativos en el ámbito educativo debe integrar el trabajo con diferentes clases de materiales, en un intercambio continuo entre el lector y los textos multimodales a los que se expone en las actividades de reflexión y estudio.

Si bien cada proceso dialógico con la información es único, es pertinente revisar algunas características comunes en todos ellos. En primer lugar, esta dinámica debería facilitar la confrontación de la realidad del argumentador con otras perspectivas; es la posibilidad de explorar la realidad desde distintos puntos de vista que generan incertidumbre dada la relación entre la información que se tiene y las posibilidades informativas a las que se enfrenta el argumentador.

Otra de las capacidades informacionales que deberían desarrollarse en este proceso es el cuestionamiento o reafirmación de la posición a partir de la cual el argumentador construirá su cadena argumentativa. Se trata del anclaje referencial inicial desde el cual el argumentador escogerá y, en su caso, validará puntos de vista distintos al suyo.

Solo a partir de un proceso dialógico es posible comprender y aprehender un punto de vista distinto y también es solo a través del cuestionamiento que se puede fortalecer el punto de vista propio. El cuestionamiento, como prototípica actividad dialógica, permite, además, encontrar puntos de encuentro con posturas contrarias o, en su caso, clarificar los puntos de desencuentro.

El proceso dialógico informativo no implica, desde nuestra perspectiva, la necesidad de asumir la postura del otro, pero tampoco implica el proceso dialógico tradicional, donde hay una lucha entre dos posturas encontradas y opuestas donde hay una ganadora y una vencida. Es, por el contrario, un ejercicio de conocimiento de las distintas posturas que permitirá validar la información y, en su caso, ubicar su fortaleza para incorporarla a la cadena argumentativa.

La dialogicidad contribuye al desarrollo del conocimiento en la medida de que no implica la aceptación pasiva de cada perspectiva y de cada fuente, dado que no tiene como objetivo llegar a consenso sino establecer las condiciones del disenso.

2. Método

En este trabajo se reportan tres actividades específicas realizadas con grupos de estudiantes de nivel licenciatura de carreras de Humanidades en una universidad pública en México. El primer grupo de trabajo corresponde al primer semestre de licenciatura, es decir, un conjunto de personas que apenas inicia con la educación superior y con la exposición a materiales especializados en un área del conocimiento; el segundo, de tercer semestre, ya que ha cursado materias introductorias, incluidas las de técnicas de investigación para la escritura académica de su área de estudio; y, finalmente, un grupo de séptimo semestre, cuando inicia la elaboración de sus protocolos para la elaboración de trabajos finales de grado.

Es importante señalar que las tres asignaturas en las que se realizaron las actividades reportadas se impartieron en su totalidad en línea, no hubo ninguna clase presencial. Se utilizó la plataforma *G-Suite* de *Google*, a través del contrato institucional de la universidad, lo que facilitó el almacenamiento de información y el uso de diferentes herramientas en un solo ambiente de trabajo. Se crearon clases en “*Classroom*”, vinculadas para la realización de videollamadas en *Google Meet*, con la cual también se dieron todas las clases, a la vez que se permitió la comunicación a través del “tablón” del *Classroom* para el envío de correos electrónicos de avisos, indicaciones de tareas y demás, a la vez que se aprovechó de manera directa el correo electrónico y *whatsapp* como soportes de apoyo.

Las actividades reportadas fueron programadas en el espacio de tareas de la mencionada plataforma en *Classroom*, donde se permite dejar por escrito las indicaciones de la actividad a realizar, fechas de entrega, y la posibilidad de revisar los trabajos entregados a través del uso de “Documentos” o “Presentaciones en el *Drive* compartido de la clase en *Classroom*. Este recurso permitió que los trabajos entregados pudieran revisarse y corregirse en línea, y que de manera automática se avisara a cada estudiante que su tarea había sido revisada y, en su caso, que se presentaban sugerencias de corrección. Estas correcciones pueden ir directas al documento como sugerencias, o bien, a través de la opción de añadir comentarios en partes específicas, o en comentarios generales. El uso de estos recursos permitió también que, en algunos casos, se pudieran hacer comentarios o propuestas de modificación y solicitar que se resolvieran las correcciones para la mejora del trabajo, lo cual facilitó la interacción vinculada al documento para su mejora. De esta manera, fue posible desarrollar la fase de revisión de los textos escritos de manera dialógica, en algunos casos entre docente y estudiante y, en otros casos, en grupos de pares de estudiantes.

Este método de trabajo corresponde con la perspectiva propuesta por Grésillon y Perrin (2014), en el sentido de centrar la atención en los recursos metodológicos que permiten estudiar la producción de textos, en condiciones reales de escritura con finalidades específicas de carácter comunicativo. En nuestro caso, los trabajos escritos solicitados correspondieron a actividades escolares de aprendizaje que serían tomadas en cuenta como evidencias para la evaluación, y no como ejercicios de escritura en asignaturas específicas sobre escritura o redacción académica. La plataforma utilizada permitió conservar el registro de las diferentes fases del proceso de escritura (versiones del documento guardadas automáticamente por la plataforma de *Drive*), a la vez que permitió el trabajo colaborativo, es decir, el método utilizado corresponde con la atención en el producto material, así como en el carácter social de la escritura (Grésillon & Perrin, 2014). Las actividades del primer y segundo grupos que se reportan en este estudio corresponden al periodo semestral de agosto de 2021 a febrero de 2022. La del tercer grupo corresponde al periodo semestral de agosto de 2020 a febrero de 2021.

Descripción metodológica de la actividad del grupo 1

Para analizar las habilidades argumentativas y de desarrollo de pensamiento crítico de un grupo de 20 estudiantes de la asignatura “Taller de Investigación I”, del programa de Licenciatura en Filosofía, diseñamos una actividad basándonos en primer término en el modelo de la dinámica social enunciativa (DSE) de Martínez Solís (2013), el cual parte, a su vez, de la concepción de género discursivo desde el enfoque socio-enunciativo y socio-comunicativo de Charaudeau (2002).

En esencia, en este modelo el enunciado es visto como una forma de organización compleja y dinámica de un diálogo, el cual se encuentra determinado en su funcionamiento por la noción de contexto, de ahí que la DSE defiende la comunión entre la situación de comunicación y la de enunciación, debido a que ambas se desprenden de un mismo contexto. Esto ocurre dentro del enunciado mismo y explica la importancia de cómo los usos del lenguaje determinan las prácticas sociales y se introducen en el hablante para poder explicarse los fenómenos comunicativos circundantes (Martínez Solís, 2015). Elegimos esta perspectiva ya que, según la propia autora, la dinámica social enunciativa es “la base fundamental de todos los discursos: sea un discurso pedagógico, un discurso publicitario, un discurso jurídico” (Martínez Solís, 2015, p. 66). En este tenor, cada discurso estaría enmarcado en un contrato social muy amplio que podemos identificar, pero también distinguir. Cualquier ejemplo de este tipo de discursos construye una situación de enunciación muy particular donde se encuentran las formas de manifestación que toma cada texto o cada enunciado.

La actividad consistió en solicitar al grupo que leyeran el texto *Estrategias de acercamiento a la lectura de textos filosóficos en el nivel medio superior* de Pérez Álvarez (2015) y que elaboraran un escrito a manera de reporte crítico de lectura, consistente en describir el texto, desarrollar las ideas principales para ellos y escribir una opinión crítica del mismo. La extensión solicitada fue de un mínimo de tres y un máximo de cuatro cuartillas.

El objetivo del trabajo consistió en que, a partir de los escritos, nosotros podamos identificar una serie de estructuras inherentes al proceso argumentativo de todos los estudiantes de la asignatura, basándonos en los criterios de la teoría de la dinámica social enunciativa, principalmente, (Martínez Solís, 2013) pero también en principios más específicos que establece López Vázquez (2020) en su texto *Escribir los argumentos*.

Descripción metodológica de la actividad del grupo 2

Con la finalidad de realizar una actividad de selección de información a partir de un conjunto de fuentes, se realizó una segunda actividad con un grupo de 16 estudiantes de tercer semestre de licenciatura. Al grupo se le proporcionó un cuadro organizativo con información respecto a un tema a desarrollarse a lo largo de un bimestre (ocho sesiones de dos horas de trabajo). El cuadro organizativo (fig. 1) integra ideas contenidas en un conjunto de tres lecturas teóricas que se proporcionaron previamente a los estudiantes.

La indicación dada fue la siguiente:

TAREA DEL ESPEJO:

1. Anotar en los márgenes del esquema en qué lectura se encuentra la información que sintetiza cada cuadro del mapa conceptual, y
2. Anotar al margen de la lectura (en el párrafo que corresponda) la palabra clave que se encuentra en los recuadros del esquema.

Para realizar la tarea, deberán tener a la mano tanto el cuadro como las diferentes lecturas, para ir reconociendo con sus notas, subrayados de lectura, etc., a qué partes va correspondiendo esta división. No todas las ideas están en todas las lecturas, puesto que el esquema es una síntesis de las cuatro lecturas (indicación proporcionada por el docente a todo el grupo, a través del tablón de *Classroom*).

De esta manera, fue posible recuperar un conjunto de información proveniente de tres fuentes escritas, proporcionadas como parte del material de lectura para el curso, a través de un organizador gráfico que fortalece la visión panorámica del ámbito de estudio, a la vez que permite recuperar argumentos específicos de diferentes partes del texto desde su comparación con los otros textos.

Descripción metodológica de la actividad del grupo 3

La tercera actividad, desarrollada por un grupo de 24 estudiantes de séptimo semestre, consistió en la elaboración de un cuadro comparativo tomando como fuente un primer texto que fue leído previamente y comentado durante dos sesiones de trabajo de dos horas cada una. El grupo contó, después de la lectura y el análisis del material en grupo durante las dos sesiones de trabajo, con un conjunto de notas provenientes de la lectura y de la interacción grupal.

La siguiente indicación fue que, en equipos de tres o cuatro personas, se dieran a la tarea de buscar dos fuentes de información adicionales sobre el mismo tema tratado en la lectura y las sesiones de clase, con la finalidad de realizar un cuadro comparativo entre las tres fuentes de información disponibles. De esta manera, la lectura inicial comentada sirvió como fuente primaria para ponderar la temática e, indirectamente, la calidad de dos fuentes de información adicionales, sin importar si se trataba de videos, artículos o alguna otra fuente informativa, pero con la expectativa de que tuviera que ver con el contenido de la fuente inicial como parámetro de búsqueda y comparación.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan en esta sección de acuerdo a las actividades solicitadas a cada grupo, con la finalidad de observar las características particulares que permitan comparar los textos escritos entre cada grupo, a la vez que entre los tres grupos de estudio. De esta manera, se pueden describir tanto características específicas intertextuales como ejes de articulación de las distintas fases de avance en el desarrollo de habilidades argumentativas.

Grupo 1

Como ya lo señalamos anteriormente, para Martínez Solís (2015), los tres grandes enfoques de la argumentación (analítico práctico, retórico y pragmatialéctico) pueden insertarse en el proceso de la dinámica enunciativa, viendo al discurso desde su dimensión dialógica, por lo que la primera cuestión importante para realizar el análisis fue tener presentes estas tres perspectivas. El proceso dialógico concebido dentro de la acción comunicativa es sumamente dinámico, habrá ocasiones en que privilegie lo racional y otras en que las que la ética o la sensibilidad sean las que destaquen en la situación comunicativa.

Aunque en menor medida, en virtud de que se trata de un grupo homogéneo (todos los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Filosofía) y que el género discursivo podríamos decir que es el mismo para todos los casos (el reporte crítico de lectura), las formas en que se manifieste la dinámica argumentativa seguirán sujetas (dependientes) del tipo de interacción de los involucrados en la dinámica social enunciativa: la relación jerárquica y el nivel de cercanía, la concepción intrínseca que se tenga de ese género discursivo por parte del que escribe y, finalmente, la propia práctica social en la que se inserta la actividad.

Por otro lado, para López Vázquez (2020), un análisis adecuado de la escritura argumentativa en estudiantes universitarios tendría como elementos mínimos para su análisis el responder a cuestionamientos muy específicos, tales como para qué se argumenta por escrito, a quién se dirige el texto argumentativo y quién es quien debe argumentar. Después de esto, entonces analizar las estructuras y las estrategias utilizadas en la argumentación, tales como el léxico seleccionado, la expresión sintáctica en general, los conectores y marcadores utilizados, la disposición de los argumentos y el manejo de las presuposiciones y puntos de acuerdo.

Veamos los siguientes ejemplos¹:

Ejemplo 1.

El autor navega por la disertación de un puntualizar si bien el oficio puede ser “un modelo de vida, un *modus operandi* y/o una dimensión ética” donde a partir de estructuras analógicas y deslindes se acerca a los horizontes de comprensión de las implicaciones de lo que se asume todo en el marco del filósofo por una carrera y una profesión. Menuda tarea la que el autor se propone, hacer una lectura de las variables que intervienen en el proceso de enseñar filosofía que no es enseñar a filosofar, concepciones separadas por un océano conceptual epistémico que el autor deslinda con habilidad crónica, por otro lado, identificar las variables e invariables que intervienen en este proceso de hacer un análisis.

El autor insiste que no se enseña filosofía sino a filosofar, el texto navega conceptualmente sin que ello se delimite con mayor certeza sino ya iniciado, partiendo del sentido de enseñar a filosofar, Rolando Picos propone que aprender a filosofar es: “podía ser aprender contenidos conceptuales por ser inventales y actitudinales filosóficos”.

Ejemplo 2.

Complemento esta idea con lo que, personalmente, veo como un ejemplo y problemática a la par de situaciones así: es cierto que uno no se enseña a nadar si no es a través de la experiencia, no camina hasta que no se intenta desplazar con movimientos que, gradualmente, terminan por ponerte de pie; no se habla sin balbucear hasta decodificar el lenguaje. Pero, más allá de lograr las “metas básicas” de caminar o hablar, no se especializa en más. No por saber caminar se puede participar en una carrera olímpica, no por saber hablar se pueden soltar monólogos a diestra y siniestra. Así como la experiencia permite el acercamiento básico a dichas actividades, la constancia y progresión permiten que se especialice y refine cada una de ellas. Así como un atleta practica hasta

¹ Las transcripciones han sido tomadas fielmente de los trabajos que se subieron a la plataforma “classroom”, de ahí que se mantengan los errores ortográficos, léxicos, sintácticos, de cohesión y coherencia, así como de citación. Además, los textos referidos en estos ejemplos no se incluyen en las referencias de este artículo, por tratarse de referencias que no contribuyen al análisis que aquí se realiza

estar en la mejor forma, un lector debería leer hasta tener el léxico y la aptitud para comprender textos “técnicos” o de índoles más especializadas.

En el caso de la filosofía, lo primero que se sugiere es identificar textos referentes a la materia, apelando a las características que los diferencian de cualquier texto literario. Dichas características son regulares en la mayoría de obras filosóficas, aunque éstas cuenten con una gran diversidad ideológica, y son: la definición y elaboración de conceptos, el enfrentamiento de tesis y argumentos entre otros filósofos y un proceso de argumentación con base a los mismos conceptos del texto.

En los dos textos, así como ocurre con el resto de las muestras, se puede identificar claramente la intención de establecer una opinión crítica del artículo leído, tal como se les solicitó. En (1) incluso se hace una valoración en su argumento acerca de la difícil tarea emprendida por el autor debido a que una parte medular es proponer estrategias para redactar de manera adecuada textos filosóficos y utiliza formas verbales como marcadores del discurso: “el autor insiste”; “el texto navega” o “el autor deslinda”.

En (2) se puede ver cómo la interacción comunicativa entre escritor y lector se da de una manera más clara, ya que no solamente va reportando a través del discurso referido como se hace en (1), sino que se detecta una intencionalidad más acentuada de expresar la propia opinión.

Una cuestión muy interesante es precisamente la del discurso referido, ya que se trata de una estructura que “ofrece indicios para identificar el tipo de relación que se establece entre los locutores: entre el locutor responsable del enunciado que reporta y el locutor responsable del enunciado reportado” (Martínez Solís, 2015: 87). La polifonía textual se pone de manifiesto, no hay un sujeto único de enunciación, como señala Ducrot (1990), el locutor y los enunciadores son dos sujetos discursivos que no son coincidentes con el autor empírico del discurso. En el ejemplo (3), podemos observar cómo en la primera parte, el alumno no utiliza ningún elemento para establecer que se trata de un reporte de lectura, de un discurso referido, aún y cuando lo que desarrolla ahí son conceptos del autor y no del estudiante; mientras que, en el segundo párrafo, utiliza muy pocos marcadores de un discurso referido, solo con dos o tres referencias pronominales. Podemos afirmar que este texto no está cumpliendo con uno de los requerimientos hechos por el profesor:

Ejemplo 3.

Desde el nivel más básico de educación, se lleva a cabo, una relación entre el lenguaje y los alumnos, es obvio que esto se hace con el fin de perfeccionar las habilidades de lectura, escritura de los mismos, al igual, se llevan materias básicas, y van tomando complejidad con el tiempo. Es hasta el bachillerato, que empiezan a tomarse materias más específicas, enfocadas precisamente en estas habilidades adquiridas.

Es importante mencionar, que durante la lectura, se nos dan ciertos conceptos enfocados en el área de la lectura filosófica, nos habla de características específicas del texto filosófico, comparaciones de éste con el texto científico y reglas a seguir para captar en mayor medida la información de dichos textos, así como hábitos y costumbres a la hora de leer que nos harán perfeccionar la información recabada y, por tanto, como con el paso del tiempo, la práctica de estas reglas y costumbres nos harán dando las habilidades para desarrollar nuestro criterio propio, así como, desarrollarnos en la filosofía.

Lo mismo sucede con el ejemplo (4); en esta parte, el estudiante en ningún momento utiliza discurso indirecto para realizar su reporte de lectura. Este texto tiene, además, una característica especial en su enunciación: se escribe en segunda persona, lo cual no es nada común en un texto académico como este, de hecho, entre las recomendaciones y pautas que se les suele dar a los estudiantes para la redacción de sus escritos, está el que no usen la segunda persona para plasmar sus argumentos:

Ejemplo 4.

Cuando conoces la palabra Filosofía te llegan muchas cosas relacionadas con ella a la mente, pero si analizamos bien las cosas, son muy pocas las personas que saben cómo iniciar en la Filosofía, no es como que agarres un libro “x” y comprendas cómo es que van las cosas, no. Hay libros que te dan una breve introducción a ella, la idea de que los profesores nos indiquen con qué libros iniciar es fundamental ya que muchos que inician en la carrera no llevaron alguna asignatura relacionada con a ella; mientras comiences con los pasos correctos no tendrás problema con las cosas del futuro que no logres entender. La Filosofía está presente en muchos libros, desde uno científico hasta uno de comedia, siempre estamos en interacción, pero no nos damos cuenta ya que jamás hemos dedicado el tiempo de analizar, argumentar o cuestionar aquellas palabras, o al menos, no la mayoría de las personas. Además de que iniciar en este mundo te puede llegar a facilitar las cosas en un futuro. Poder entender cada uno de los textos, comprenderlos o, simplemente, conocer la idea principal, te ayudará en la vida cotidiana.

Si a un grupo de chicos les das un libro de algún tema y que lo lean, en su gran mayoría, encontrarían una idea principal diferente o incluso algunos no lograrían entender el texto, así que es vital formar estudiantes con la capacidad de conocer las características de los textos, así como de crear argumentos válidos. De igual forma, mientras mayor sea su amor por la lectura, su vocabulario podría llegar a ser perfecto, siguiendo reglas gramaticales al momento de crear un texto.

Un último ejemplo para ilustrar esto de la pluralidad de voces que pueden existir en un texto argumentativo, lo vemos en (4), donde el estudiante, a diferencia del ejemplo anterior, presenta como responsable de la enunciación al autor del texto, tal como se supondría que debe ser en un reporte de lectura de estas características, sobre todo en la parte donde se les solicitó que desarrollaran y explicaran lo que el autor propone, porque, donde se les solicita que den su opinión crítica, se espera que el responsable de la enunciación sea el propio estudiante. Con un estilo indirecto libre y sin necesidad de atribuir palabras precisas, consideramos que sí se logra identificar al autor como responsable de esa enunciación, como lo que el estudiante comprendió al respecto. Se puede apreciar la cohesión textual, ya que, de alguna manera, los segmentos van tomando sentido y llevándonos a conclusiones en el orden en el que los va enunciando.

Ejemplo 5.

A manera de preámbulo, el autor plantea que el objetivo de su trabajo es mostrar una estrategia de lectura que permita al estudiantado del nivel medio superior tener las habilidades necesarias para la lectura adecuada de un “texto filosófico”.

Nos dice que la filosofía funciona, fundamentalmente, a través de textos y escritos. Él considera importante tener la capacidad de comprensión y producción de quienes estudian esta materia.

Incluso comparte lo que podría entenderse por “textos filosóficos” con la intención de mostrar las características particulares que tiene, a diferencia de otros textos, que bien podrían ser, literarios.

Para lograr el objetivo, toma como base la teoría de Van Dijk, un trabajo de campo de una preparatoria de la Universidad de Guadalajara, entre otros, lo anterior puede notarse en el desarrollo de la lectura.

Una revisión más profunda de los textos objeto de esta investigación incluye, como lo señalamos con anterioridad, los aspectos relacionados con la expresión lingüística, la estructura y la disposición de los argumentos. Esto quiere decir, analizar, entre otras cosas, cuáles fueron los elementos lingüísticos en los que se basó la estrategia argumentativa, el uso de conectores y marcadores elegidos y la disposición de los argumentos. En los escritos analizados, esto último está todavía muy débil. Los estudiantes no tienen la suficiente práctica para unir argumentos, encontrar débiles y fuertes, ordenarlos, jerarquizarlos y enunciarlos. Fueron pocos los textos que siguieron, por ejemplo, este aparentemente sencillo principio de la argumentación: “entre la introducción y las conclusiones el argumentador tiene, en la medida que el tipo de texto lo permita, la posibilidad de establecer su propia cadena argumentativa y disponer de los argumentos de la manera más productiva” (López Vázquez, 2020: 106). Sin embargo, resulta interesante el uso que hacen de ciertas figuras lingüísticas como marcadores del discurso para modalizarlo, lo cual de alguna manera constituye una orientación argumentativa. Como veremos en los siguientes ejemplos, utilizan como marcadores del discurso para atenuar o para intensificar sus enunciados desde formas verbales, adverbiales, conjunciones, fraseologismos, cambios léxicos o, incluso, construcciones sintácticas no tan convencionales.

Ejemplo 6.

Después de haber leído y releído el texto me pude dar cuenta que este mismo también podría aplicarse no solo a los estudiantes de bachillerato como ahí lo menciona, sino también a quienes se encuentran cursando la secundaria e incluso a los que acaban de comenzar con la carrera de filosofía puesto que es muy fácil de comprender y cada uno de los puntos que toca son bastante claros y eficaces a la hora de leer y analizar un texto de carácter filosófico.

Sinceramente, no deja de pasarme por la cabeza lo bastas que son las “herramientas” que especifica, como lo de hacer algunas anotaciones sobre lo que se acaba de leer en un párrafo o lo de realizar cuadros sinópticos y cosas de ese tipo, pero la que más me gustó y me pareció la más útil de todas fue la de proporcionar el significado de ciertos conceptos especiales que se lleguen a usar dentro del texto y que la definición de éstos sea la que interpretó el autor.

En (6), el estudiante, para darnos a entender que conoció el tema y está en condiciones de emitir una opinión crítica, comienza ese párrafo diciendo “*Después de haber leído y releído el texto, me pude dar cuenta*”, haciendo alusión a que se “empapó” del tema y por eso puede emitir su crítica. Más adelante, utiliza el adverbio “*sinceramente*” para comenzar otra parte de su argumento, pretendiendo disminuir un poco la objetividad y

guiándonos para que procesemos su dicho nuevamente como una opinión crítica que no tiene una importante carga de verdad.

Ejemplo 7.

Me llamó mucho la atención el dato que nos brindó que dice que en México, la mitad de la población, al terminar la secundaria, no comprende lo que lee, es muy triste esto, ya que hay algunos maestros y maestras que están más interesados en que te aprendas la fecha de nacimiento de Benito Juárez que inculcarte el amor por la lectura o enseñarte estrategias para comprender lo que estás leyendo. También habla sobre la importancia de comprender los textos, ya que la filosofía se basa en ellos y es sumamente necesario comprenderlos y saberlos redactar. También me gustó mucho cómo nos enseñan a definir qué es un texto filosófico, cómo no cualquier texto lo es, porque la filosofía va más allá de todo.

Menciona también algo muy importante sobre cómo caracterizar un texto filosófico, el cual dice así: debe enmarcarse dentro de un ámbito más general, caracterizado por su naturaleza expositiva. Esto, a lo que yo entiendo, es que se refiere a que debe de comunicarnos mediante la utilización de argumentos y hechos comprobables de un tema de interés, que requiere un buen nivel de objetividad en la narración y que se diferencian de los textos históricos y literarios. Me fascinó una frase que es lo que te hace entender lo que es un texto filosófico, pero a la vez lo que es la filosofía: la filosofía no se limita a dar definiciones de entrada para crear el marco teórico desde el cual se realiza una investigación, antes, somete los conceptos a un proceso de discusión. En esa pequeña frase se dice todo, también otra característica es que, al leer un texto filosófico, debes de ver que se encuentra con otro texto filosófico, como con frases de Aristóteles, Sócrates etc.

En este ejemplo, también podemos apreciar diferentes estructuras utilizadas para intensificar o atenuar el discurso y los argumentos. Expresiones como *me llamó mucho la atención... también me gustó mucho... me fascinó una frase...* tienen la finalidad de que el lector tenga la certeza de que, para el estudiante, el texto no es simplemente bueno o adecuado, sino que, para él, fue excelente, ya que utiliza en dos ocasiones el adverbio *mucho*, o, para mayor claridad, está el uso de la forma verbal *me fascinó*. Al contrastar estas construcciones con las que hay en otros trabajos, veremos que no es tan común que tengan que agregar el adverbio de cantidad a expresiones del tipo “*me gustó*” o “*me llamó la atención*” y mucho menos el uso de un verbo como “*fascinar*” en lugar de gustar o agradar.

3.2. Grupo 2

Un reto central en el desarrollo de las habilidades argumentativas en la actualidad consiste en desarrollar la capacidad de seleccionar información. El acceso a información de diferentes plataformas y presentaciones, por canales orales, escritos o multimodales, hace necesario el diseño de estrategias que permitan desarrollar la habilidad de seleccionar información de fuentes confiables, fundamentadas y con datos obtenidos con metodologías de trabajo rigurosas. Para este trabajo, se parte de la idea de que la dialogicidad constituye un parámetro regulador de la selección de fuentes, en el sentido de que, a mejor calidad de fuentes iniciales de información para el acercamiento a un tema, se desarrollarán mejores criterios de selección de información, en la medida que el

parámetro inicial establecido por un primer tipo de texto fuente constituye un criterio de valoración para la búsqueda de nuevas fuentes de información.

A continuación, se presentan algunos ejemplos obtenidos como resultado de la actividad 2, señalada en el apartado de método:

Ejemplo 8.

Bakhtin fue un teórico literario ruso que debatió por varios años el arte y la literatura. Muchos de sus estudios han sido cuestionados, desafiados y analizados. En la actualidad, cuando vas a la escuela y entras a una clase de literatura, es normal que escuches su nombre y explicaciones de lo que hizo. En este ensayo revisaré el capítulo; *El problema de los géneros discursivos*, del libro, *Estética de la creación verbal*.

La organización de este texto será la siguiente: abordaré el primer subtema del capítulo (*Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos*), seguido, haré mención de un ejemplo extraído a partir del texto, *Tradiciones discursivas y cambio lingüístico*, de Johannes Kabatek. Mi intención es mostrar que algunos conceptos estudiados por Bakhtin pueden aportar mucho en otros estudios. Juntando ideas que pueden explicar mejor ambas propuestas.

Bakhtin se encarga de desarrollar los modos de comunicación del ser humano, estos modos pueden ser orales y escritos.

El primer tema en el capítulo es; *Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos*.

En este ejemplo se puede observar el uso de la segunda persona empática, tal como se mostró ya en el ejemplo 4 del grupo 1. Sin embargo, se puede distinguir que, en este caso, solo aparece en la segunda parte del primer párrafo del texto, que corresponde al inicio del trabajo escrito entregado. Una vez que se introduce en el tema, se aprecia cómo el uso de la persona gramatical cambia para aparecer una postura particular en la forma de la primera persona: *revisaré, mi intención*; así como el uso impersonal para mostrar la información de otros autores, correspondiente a dos de las fuentes de información consultadas. Es decir, el nivel de dialogicidad del texto corresponde con la circulación de información proveniente de las fuentes consultadas y valorada desde la perspectiva de la persona que escribe, pero aún prevalece una marca de dialogicidad propia del discurso oral no académico, que presupone a un interlocutor al que el texto puede apelar en la forma de la segunda persona.

Ejemplo 9.

De este modo, se puede observar que la forma general de este escrito es la de un obituario, un texto no literario que tiende a relacionarse más al ámbito periodístico. En este, la voz del autor se presenta como la de un crítico que realiza una reseña.

En contraste, el texto también desarrolla elementos que pueden justificar que esta obra pertenezca al género narrativo literario. Según Ochs (2008: 277) el elemento que todos los textos narrativos comparten es que presentan una “transición temporal de un estado de cosas a otro” (2008: 278), es la secuencia de dos o más cláusulas ordenadas dentro de un marco cronológico. Una narración puede ser una sólo una crónica de sucesos o puede, además, buscar contextualizarlos. La crónica de hechos puede referirlos en cualquier forma

de medir el tiempo que tenga relevancia en el pensamiento humano (Ochs, 2008: 278).

En este ejemplo, del mismo grupo de tercer semestre y con la misma tarea a realizar, se puede observar que existe una tendencia a neutralizar los rasgos de personalización provenientes de las voces que se ponen en diálogo, convirtiendo el texto en una comparación analítica entre diferentes ideas, con el uso de la citación para fortalecer el punto de vista que la autora del texto quiere remarcar.

Reconocimiento de voces en la apropiación de argumentos

Un aspecto fundamental en la adquisición de habilidades argumentativas radica en la posibilidad de construir una visión dinámica y panorámica de los problemas discutidos en situaciones dialógicas, puesto que permite recuperar argumentos de diversa índole y vincularlos a una perspectiva particular para la construcción de la argumentación.

Esta habilidad se puede desarrollar a partir de procesos de comparación y contraste que, por una parte, requieren de la observación directa y específica de textos (escritos o multimodales) y, por otra, de tareas específicas de comparación que desarrollen la capacidad de adoptar puntos de vista más amplios y panorámicos.

En el ejemplo 10, se puede observar que el propio texto inicia un apartado indicando que realizará una comparación entre dos autores trabajados en clase como parte de los materiales de lectura, que después deberán utilizarse para el análisis de ejemplos. La autora del texto, sin embargo, no se limita a expresar las diferencias entre dos autores, sino que logra encuadrar la comparación en el eje de una discusión específica sobre los géneros literarios, lo que le permite luego recuperar los “argumentos” que esgrimen autores a los que hace referencia para recuperarlos como parte de su propio texto, lo cual le otorga la dialogicidad necesaria para construir un punto de vista desde la recuperación de argumentos:

Ejemplo 10.

Diferencias entre el texto de Glownski y Charaudeau

¿Es posible aferrarse a la tradición?

La problemática de los géneros se aborda, regularmente, en la tradición literaria; éstos han sido reducidos a ser, simplemente, líricos, épicos y dramáticos. Por un largo periodo de tiempo, se les dio a los autores un indicador que determinaba lo que se requería para que una obra fuera conducida a una tipología específica. ¿Son los géneros algo irrefutable o algo que se encuentra en constante evolución?

En la obra de Glownski podemos encontrar varios argumentos que ponen en tela de juicio a los géneros, pero no es que estos estén mal clasificados, sino que no pueden ser limitados por completo, debido a que se encuentran en constante evolución. Es la tradición; la construcción de una travesía histórica impresionante para la investigación de la literariedad de los textos, aunque pudiera parecer que en el pensamiento del autor hay un rechazo a la tradición, es todo lo contrario, pues no es que exista una repercusión notoria a esto. Michal no justifica un rechazo radical a la estructura de los géneros, sino, tan sólo una exhibición equilibrada y justificable al valor de éstos (Glownski, 1989).

Por otro lado, se encuentra la inclinación de Patrick a la tradición, que a diferencia de Glownski, dice buscar desprenderse totalmente de ella, en vista

de que, el enganche a estos componentes le resulta escaso. La orientación de la obra de Charaudeau está sujeta a una diversidad de criterios y conexión con el espacio. Los géneros se inscriben siempre en una relación social que varía a través del tiempo, siempre sujetos al cambio histórico (Charaudeau, 2004).

Si bien el texto ya convoca las voces autorizadas necesarias para la toma de postura desde la comparación de los argumentos, aún se puede observar que no se cuenta con el dominio de la escritura académica en la manera de referirse a los autores, pues utiliza tanto los apellidos como los nombres propios para introducir las citas, aunque puede distinguirse ya que las referencias entre paréntesis corresponden a la norma habitual de este tipo de escritura.

También se puede señalar que, aun cuando ya existe una dialogicidad en el texto que convoca a un conjunto de argumentos, no se cuenta con una profundización en ellos ni tampoco una fundamentación de una postura propia. En este sentido, es posible afirmar que la autora del texto aún no se decanta por un posicionamiento personal claro. Sin embargo, en contraste con los trabajos del grupo 1, de primer semestre, se observa que hay una maduración en relación con el valor de los argumentos recogidos y dejando la voz propia aún, en espera de una toma de postura.

3.3. Grupo 3

En la revisión de los materiales del tercer grupo, correspondiente a séptimo semestre de licenciatura, se puede reconocer un mayor dominio de la escritura académica, con una clara dialogicidad en la que se convocan las voces que proporcionan los argumentos que son discutidos, a la vez que aparece una voz enunciativa propia de quienes elaboran el texto escrito para realizar una toma de postura. Incluso, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, la posición de quien escribe aparece ya con una ejemplificación propia del tema discutido, y no únicamente como una reproducción de los argumentos aprendidos con los textos consultados.

Ejemplo 11.

El presente análisis tiene como finalidad comparar, de acuerdo a los temas vistos en clase, los fundamentos teóricos de la semántica estructural y la semántica de prototipos. Atendiendo a las modificaciones realizadas en un primer momento a este trabajo, se agrega una tabla comparativa donde se contrastan los sustentos teóricos.

El trabajo presenta el análisis de una palabra que, como se puede observar, fue analizada desde las dos perspectivas. De acuerdo con el trabajo realizado, se inclina más hacia la semántica estructural, pero esa decisión será explicada al final del trabajo con base en los sustentos teóricos presentados a continuación.

Dentro de la semántica léxica se encuentran la semántica estructural y la semántica de prototipos. La siguiente tabla compara sus postulados teóricos:

Tabla 1
Comparación entre la semántica estructural y la de prototipos

SEMÁNTICA ESTRUCTURAL	SEMÁNTICA DE PROTOTIPOS
Los prototipos generan una referencialidad cognitiva directa.	Las estructuras funcionales pueden mantenerse prolongadamente.
Las categorías se organizan en estructuras jerarquizadas determinadas por relaciones de discriminación intercategoriales.	Las relaciones de significación son estructurables; las relaciones de designación no lo son.
En el plano perceptivo, la representación cognitiva genera una identificación rápida de la categoría.	Las estructuras de la expresión corresponden a los significantes en general, más que los significantes que los lexemas.
Se establecen valores de campo para dividir la sustancia del contenido sígnico	En esta teoría, los miembros más representativos de cada clase se llaman prototipos.

El cuadro comparativo permite, además, recuperar de manera sintética los postulados básicos de las teorías comparadas, que constituyen una vía para la recuperación de argumentos ya con un proceso de condensación propio de un procesamiento semántico que permite la obtención de una macroestructura formulada como una macroproposición (Van Dijk, 1980). A su vez, estas macroproposiciones se ponen en contraste con los argumentos condensados de una segunda lectura para, de ahí, lograr la obtención de un posicionamiento particular en el texto escrito que, como ya señaló, permitió la incorporación de ejemplos que sirven como refuerzos argumentativos.

No se debe olvidar que esta actividad se realizó en grupos de tres a cuatro personas, lo que permite además resaltar el carácter dialógico no únicamente del texto escrito con sus textos fuente, sino también la interacción dialógica entre los redactores del trabajo escrito que debieron seleccionar la información, condensarla para incorporarla al cuadro comparativo, además de desarrollar la ejemplificación de su postura particular a través del análisis de un caso.

En el ejemplo 12 se puede constatar que la dialogicidad del texto se ha logrado ajustar ya a los parámetros habituales de la escritura académica. En la introducción al cuadro comparativo, se observa cómo se introducen los diferentes textos consultados con una finalidad específica de explicar tres teorías semánticas.

En la parte del fragmento que se muestra del cuadro comparativo, aparecen en la primera columna los autores de los textos consultados (aquí sólo se incluye una parte del cuadro por cuestiones de espacio) y luego, tres columnas con las palabras clave que orientan la condensación de argumentos ya señalada y que, en este caso, se reproducen dentro del cuadro.

Ejemplo 12.

Comparación de las explicaciones del significado proposicional desde la perspectiva de la semántica formal y la semántica cognitiva

Al hablar de semántica, es importante decir que, a lo largo de los años han existido varias teorías y modelos para explicar el funcionamiento de los significados y su aplicación en la oración y el enunciado; entre las teorías desarrolladas abordaremos la cognitiva y la formal, estas dos teorías explican el funcionamiento de los significados mediante diferentes perspectivas, la cognitiva se basa más en aspectos psicosociales, mientras que la formal hace construcciones lógicas. Para ello, consultamos la lectura *Fundamentos de semántica composicional* (2004) de M. Escandell Vidal debido a que aborda aspectos y percepciones desde el ámbito de la semántica formal. También usamos la lectura de Cesar Gonzales Ochoa: *Chomsky y los lenguajes formales* (2009), debido a que nos da un panorama general de la postura de Chomsky respecto a la semántica formal. De igual forma, utilizamos la lectura *La semántica en la gramática cognoscitiva* (1993) de Ricardo Maldonado, ya que nos presenta el análisis semántico de la gramática cognoscitiva basándose en la teoría de Ronald Langacker. Para eso, el presente trabajo realizará una tabla de comparación entre ambas teorías: cognitiva y formal, con el fin de observar de manera definitoria el contraste entre ambas perspectivas. En la tabla a continuación, se maneja con color azul el nombre del autor con la teoría cognitiva y con rojo el autor que aborda la teoría proposicional. Así mismo, los temas a explicar se encuentran en la parte superior de la tabla.

Tabla 2

Comparación entre autores

Análisis

Nombre/Tema	Estructuras semánticas	Realidad objetiva	Valores de las proposiciones
<i>Ricardo Maldonado</i>	Son predicaciones que se caracterizan en relación con dominios cognoscitivos	Misma situación básica, sin embargo, difieren en el modo de conceptualización. El hablante responde, observa o conceptualiza el mismo fenómeno referencial de maneras distintas. 1. La carretera baja del Popocatepetl al centro de la ciudad. 2. La carretera sube del centro de la ciudad al Popocatepetl.	Tanto en los morfemas como en las construcciones sintácticas se reconoce una importante carga de sentido.

<p><i>Escandell</i></p>	<p>Es un objeto sintáctico abstracto, es decir, las oraciones son productos a partir de las reglas de la gramática, por lo tanto, se deben escribir de acuerdo a la estructura sintáctica. Éstas pueden ser desde punto sintáctico, afirmativas o negativas, pasivas o activas, etc. Ejemplo: a) Andrés es profesor de historia. b) Andrés no es profesor de historia.</p>	<p>Implican la misma proposición, por lo cual, éstas difieren a no ser que sean verdaderas porque comparten las mismas condiciones de verdad, lo cual ayuda a que haya una correspondencia entre la expresión y el estado de cosas (verdad). Ejemplo: a) Juan ganó el coche. b) El coche lo ganó Juan. c) Lo que ganó Juan fue el coche. d) Fue Juan el que ganó el coche. e) Juan, el coche lo ganó.</p>	<p>Es el objeto semántico abstracto, es decir, que son descripciones de estado de cosas y que constituyen el tipo de entidades a las que se les puede asignar valores de verdad, como la función característica de mundos posibles que dan valores de verdad. Por ejemplo, las oraciones declarativas, enunciativas, etc. Por otro lado, están las proposiciones contingentes, necesarias y posibles. <i>Contingente:</i> proposición cuya verdad se le puede nombrar así después de realizar una comprobación, si corresponde o no a los estados de cosas que especifica. <i>Necesaria:</i> ésta no ocupa una comprobación, es decir, recibe el mismo valor de verdad en todos los mundos posibles. <i>Posible:</i> esta proposición puede variar; verdadera o falsa, al menos en un mundo.</p>
-------------------------	--	--	--

Este cuadro, a diferencia del ejemplo 11, asigna etiquetas tanto en las filas como en las columnas. Las filas están marcadas por la fuente consultada, es decir, el nombre del autor del texto consultado, mientras que, en las columnas, se ordenan las ideas de cada texto bajo tres palabras clave, que permiten introducir las ideas específicas de cada texto a partir de la palabra clave como eje de comparación. Este tipo de ejercicio requiere de un mayor dominio de la información consultada, ya que no solamente tiene el carácter reseñístico

de un reporte de lectura, como en el caso del primer grupo, donde la mayoría de los textos se estructuraron como una primera parte de resumen y, posteriormente, una segunda parte de valoración crítica. Aquí, con estudiantes de séptimo semestre, ya es posible observar cómo la información de los textos fuente ha sido procesada para la construcción de una representación semántica, pero esta construcción ha sido guiada en una propuesta polifónica de lectura (o relectura) orientada por una finalidad de comparar con otros materiales y no únicamente como una tarea de comprensión. Es decir, el ejercicio de convocar voces para la recuperación de argumentos ya alcanza un nivel de organización mayor, a la vez que se muestra un dominio de los recursos de la escritura académica para distinguir de dónde provienen los argumentos recuperados; a su vez, al momento de realizar las comparaciones, quienes escriben el texto requieren definir una posición derivada de la propia selección de puntos de comparación.

4. Discusión y conclusiones

De manera general, se puede observar que hay un proceso de adquisición de las habilidades argumentativas que los estudiantes universitarios no siempre han desarrollado suficientemente; con los datos mostrados, se puede observar que en la mayoría de los casos no son argumentadores experimentados y, además, no todas las habilidades se desarrollan al mismo nivel y en sincronía, sino que se van desarrollando las habilidades con el transcurso del tiempo de diferentes maneras. Así, en muchos de los casos, estos argumentadores noveles no establecen el proceso de dialogicidad a partir del reconocimiento de una perspectiva diferente a la que ellos sostienen; sino por el contrario, asume al titular de la materia (profesor, tutor, monitor) como el oponente y, en consecuencia, la intencionalidad del texto cambia: no se destina a satisfacer el proceso argumentativo y a establecer una cadena argumentativa fuerte, sino, contrariamente, a satisfacer al oponente. Así, en muchos casos, se rompe el proceso argumentativo y el ejercicio puede ser infructuoso.

Sin embargo, también es posible observar que existen diferencias relevantes entre los escritos argumentativos de estudiantes universitarios de primer semestre y de séptimo. Estas diferencias pueden reconocerse en diferentes ejes que articulan las capacidades de argumentación por escrito en el ámbito académico: 1) la adecuación de la dialogicidad al ámbito de la escritura académica, 2) el mejoramiento de la precisión argumental a partir de procesos de comparación y 3) el desarrollo de pensamiento crítico para lograr un posicionamiento enunciativo propio en los textos.

La adecuación de la dialogicidad al ámbito de la escritura académica puede observarse en los cambios de las marcas de persona que pasan del tú empático narrativo (Siewierska, 2004) al uso impersonal para referir a ideas de otros, así como al uso de la primera persona cuando se adquiere un posicionamiento enunciativo ante los argumentos mostrados en el texto. Además, se avanza en la estandarización en la forma de citar y referenciar, que va más allá de una formalidad de los sistemas de citación, sino que, también, constituye un recurso argumentativo (Carranza Gutiérrez y Pérez Álvarez, 2021).

También es posible reconocer un avance en la precisión con la que se recuperan argumentos en los textos, particularmente, a partir de la comparación entre fuentes de información. Los resultados de las actividades muestran cómo cada escribiente debe recuperar información general y específica a partir de temáticas mostradas con palabras clave, y que, luego, se expresan en proposiciones sintéticas que ya no únicamente recuperan las ideas principales de un texto, sino que las ideas recuperadas están en correlación con ideas comparables de otras fuentes de información. La información, hasta ahora disponible, indica que el uso de recursos, como organizadores gráficos para orientar

estas tareas, favorece estos procesos, pero aún hace falta explorar más estas posibilidades con nuevos diseños metodológicos, por ejemplo, bajo los parámetros que proponen Prior y Thorne (2014).

Por otra parte, también fue posible reconocer la aparición de una voz propia en algunos escritos, que aumentan en número y calidad expositiva en los trabajos de séptimo semestre. Mientras que en los reportes críticos de lectura de primer semestre las opiniones vertidas no muestran una solidez argumentativa expresada en la norma genérica del texto académico solicitado, ya que en algunos casos se limitan a dar una opinión general sobre lo aprendido o el interés que el texto despierta, o bien se expresan opiniones sin reconocer la estructura argumentativa de confrontación y aparición del oponente en la estructura del escrito. Ya en tercer semestre, se empieza a observar una mejoría en los textos escritos, que muestran un avance en la recuperación de argumentos y en su aprovechamiento para la organización dialógica del texto en la confrontación argumental. En los textos de séptimo semestre, se observa una mejoría en el dominio de la dialogicidad textual al momento de construir un desarrollo temático, otorgando la voz a los diferentes textos convocados para la recuperación de argumentos siguiendo las normas de escritura académica, a la vez que el enunciador del texto se posiciona para mostrar su propia postura en la construcción argumental. Este avance aún debe estudiarse con miras a analizar la contribución que tiene la experiencia lectora especializada en áreas específicas de conocimiento, que ha sido ya descrita de manera general por diversos estudios (v. por ej. Jakobs y Perrin 2010).

Los resultados de este trabajo nos permiten contribuir a reforzar la idea de seguir avanzando en la consolidación de un modelo dialógico para la comprensión del lenguaje en general (Linell 2001), en contra de una concepción monológica e individual centrada en la informatividad de un texto. En particular, en los procesos de escritura, los resultados actuales nos llevan a plantear una nueva revisión metodológica de las estrategias utilizadas, a fin de reforzar el carácter dialógico, procedimental y social de la actividad de escribir (Prior y Thorne 2014; Grésillon y Perrin, 2014).

Estas líneas de trabajo requieren de nuevos estudios con recursos metodológicos más específicos, que permitan definir con mayor precisión cómo se dan los procesos de apropiación de argumentos, cómo se mejoran los recursos para poner en circulación diferentes voces en el texto. Y más allá de estas tareas específicas, también quedan abiertas preguntas respecto a la capacidad de selección de fuentes, cuáles son los criterios que norman el acceso a información de calidad en la web, etc., que requieren del desarrollo de otro tipo de capacidades informacionales.

Presentación del artículo: 31 de octubre de 2022

Fecha de aprobación: 6 de febrero de 2023

Fecha de publicación: 31 de marzo de 2023

López Vázquez, Julieta A., González Di Pierro, Carlos, & Pérez Álvarez, Bernardo E. (2023). Habilidades argumentativas en contextos digitales escolares de nivel superior. <i>RED. Revista de Educación a Distancia</i> , 23(75). http://dx.doi.org/10.6018/red.545181

Financiación

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

5. Referencias

- Anscombe, J.C. y Kleiber, G. (2001). *Problemas de semántica y referencia./ Problèmes de sémantique et référence*. Donaire, M. L. (coord.). Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Servicios Universitarios de la Universidad de Oviedo.
- Bajtin, M.M. (2003). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Bakhtin, M. (2008). *The Dialogic Imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Carranza Gutiérrez, A. M., & Pérez Alvarez, B. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 277–300. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
- Charaudeau, P. (2002). A communicative conception of discourse. *Discourse Studies*, 4(3), 301–318. <https://doi.org/10.1177/14614456020040030301>
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva sociocomunicativa. En Shiro, M. Charaudeau, P. y Granato, L. (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana Vervuert.
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Escandell Vidal, V. (2004). *Fundamentos de semántica composicional*. Ariel.
- Ferreira, T., Salgado, J. y Cunha, C. (2006) Ambiguity and the dialogical self: In search for a dialogical psychology, *Studies in Psychology*, 27(1), 19-32, DOI: [10.1174/021093906776173216](https://doi.org/10.1174/021093906776173216)
- Grésillon, A. & Perrin, D. (2014). Methodology: From speaking about writing to tracking text production. En E.M. Jakobs & D. Perrin (eds.), *Handbook of Writing and Text Production* (pp. 79-111). Walter de Gruyter.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1981). *Lingüística y semántica: aproximación funcional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Hermans, H.J.M. (2001) The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning, *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. DOI: [10.1177/1354067X0173001](https://doi.org/10.1177/1354067X0173001)
- Jakobs. E.M. & Perrin, D. (2010). Training of writing and reading. En G. Rickheit & H. Strohner (eds.), *Handbook of Communication Competence* (pp. 359-393). Mouton de Gruyter.
- Linell, P. (2001). *Approaching Dialogue*. John Benjamins.
- López Vázquez, J. A. (2020). Escribir los argumentos En García Velázquez, L.M. y López Vázquez, J.A. (eds.) *Pensamiento crítico para el aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Superiores
- Martínez Solís, M. C. (2013). Los géneros discursivos desde una perspectiva socio-enunciativa: la noción de contexto integrado, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(2), 21-40.
- Martínez Solís, M. C. (2015). *La argumentación en la enunciación*. Universidad del Valle.

- Montes, R. G. y Charaudeau, P. (2009). *El "tercero": fondo y figura de las personas del discurso*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Pérez Álvarez, B.. (2015). Estrategia de acercamiento a la lectura de textos filosóficos em el nivel medio superior. En R. Garcés (ed.), *Didáctica de la filosofía* (pp. 203-218). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Portolés, J. (2014) Argumentar por escrito. En E. Montolío (Ed.), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. II, pp. 235-284). Ariel Letras.
- Prior, P. y Thorne, S.L. (2014). Research paradigms: Beyond product, process and social activity. En E.M. Jakobs & D. Perrin (eds.), *Handbook of Writing and Text Production* (pp. 31-54). Walter de Gruyter.
- Raible, W. (1988). ¿Qué son los géneros?. En M. A. Garrido Gallardo (ed.). *Teoría de los géneros literarios* (pp. 303-339). Arco Libros.
- Siewierska, A. (2004). *Person*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Península.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto*. Cátedra.
- Van Eemeren, F. H & Grootendorst, R. (1996). *La nouvelle dialectique*. Éditions Kimé. Paris.
- Van Eemeren, F. H & Grootendorst, R. (2011). *Argumentación, comunicación y falacias*. Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren, F. H & Houtlosser, R. (2003). The Development of the Pragmadiialectical Approach to Argumentation. *Argumentation* 17, 387-403.